

“NINGUÉM NASCE MARCADO PARA SER PROFESSOR. A GENTE SE FORMA COMO EDUCADOR [...]”¹: PERCURSOS FORMATIVOS DE UMA VIVÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Geise Raiane de Moura Silva ²
Josevandro Barros Nascimento ³
Joanderson de Oliveira Gomes ⁴
Joseilme Fernandes Gouveia⁵

RESUMO

No presente estudo, abordamos as vivências do estágio supervisionado, desenvolvido por uma aluna do curso de Licenciatura em Matemática, ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba - (UEPB, *Campus I*). O estágio foi desenvolvido em duas turmas do 6º ano e uma do 7º ano, em uma escola estadual na cidade de Campina Grande–PB. Para coleta dos dados usamos o diário de campo da estudante, onde foram registrados suas impressões, dúvidas e observações realizadas durante seu transitar no âmbito escolar, não mais na posição de aluna da educação básica, mas como profissional docente em formação. A análise evidenciou a importância do estágio supervisionado como momento de aproximação do formando com sua futura área de atuação, tomando-o como campo de pesquisa e reflexão, que se fundamenta na simbiose entre teoria e prática. Além de fomentar um espaço de identificação com a prática docente, evidenciando as nuances que compõem esse fazer, em detrimento da complexidade que perpassa a ação educativa, desse modo, compreendendo o/a professor/a não como reprodutor de métodos, mas como um profissional intelectual que de fato é.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Formação de Professores, Matemática.

INTRODUÇÃO

La docencia es una tarea laboriosa, paciente y difícil.
Mucho más de lo que la gente cree, y muchísimo más do que

¹ (FREIRE, 2001, p. 58).

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, geise.silva@aluno.uepb.edu.br;

³ Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE; Mestre em Ciências, Modelagem Matemática e Computacional pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Professor da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, josevandrobarrros@yahoo.com.br;

⁴ Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professor do Núcleo de Educação a Distância da Faculdade Três Marias - NEAD/FTM, joandersonoliveira@hotmail.com.

⁵ Orientador do trabalho. Professor Associado I do Departamento de Ciências Exatas do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba - CCAE/UFPB. Formado em Estatística pela Universidade Federal da Paraíba, com mestrado e doutorado em Biometria e Estatística Aplicada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, joseilme@dex.ufpb.br.

lo piensan los políticos. E insisto en ello porque en el pensamiento o imaginário coletivo se ve al profesorado como un profesional de segunda, una profesión subsidiaria. Se argumenta, sin rigor, que se trabaja con niños y que eso es fácil, que hay muchas fiestas, que és una carrera fácil de estudiar, que se tienen muchas vacaciones. (Imbernón, 2017, p. 17)

Formar-se docente, como salientado na fala de Freire (2001), que inicia o título deste trabalho, e reforçado por Imbernón no excerto acima, não se dá de forma imediata ou com relações intrínsecas aos/as indivíduos/as. Requer formação, estudo, pesquisa e reflexão, algo que se distancia do famigerado “dom”, que envolto em um discurso romantizado é comumente atrelado à ideia do “professor/a por amor”.

Enquanto docentes precisamos estar atentos e cuidadosos com tais questões, que embora difunda uma visão muito bonita sobre a profissão do magistério, pode se tornar uma armadilha na luta por melhorias e maior valorização da nossa profissão. Não estamos dizendo que não se possa amar o que se faz, e desempenhar essa função com amor, dedicação e ética, são estes elementos que devem ser uma constante em nossas ações diárias, eles só não devem ser a razão, o motivo, pois, tiram do nosso fazer docente o caráter de profissão, que como tal pressupõe formação.

Dito de outro modo, não é qualquer um que pode ser professor/a, lutar por isso, e revogar essa premissa é evidenciar que somos profissionais, que a ação que exercemos na sociedade é de extrema importância e que precisa ser mais valorizada, financeira e socialmente. O discurso do “...por amor”, nos coloca em lugar perigoso, pois se nos recusarmos a desempenhar determinada função, porque as condições de trabalho não são adequadas, seremos cobrados de imediato ou julgados com a dimensão que não amamos o nosso fazer.

Curiosamente, essa mesma cobrança não é exercida a outros/as profissionais, em nossa sociedade, não exige-se que um advogado trabalhe por amor, que um médico realize atendimentos pelo amor que sente por sua profissão, apenas. Tais profissionais podem (e devem) amar o que fazem, mas não lhes é cobrado que eles/as aceitem como retribuição apenas o afeto, ou condições de trabalho, por vezes, irrisórias.

Quando Freire (1997, p. 9) teceu críticas à dimensão do “*professora, sim; tia, não*”, ele não estava preocupado apenas com a nomenclatura “tia”, mas com o poder que esse discurso reverbera no espaço social. O alerta, revogado por Freire, se funda na luta de não reduzirmos o/a docente a figura do/a tio/a. Não é o fato de ser tio/a que

chancela no/a professor/a o direito de exercer a docência, não trata-se de um processo de “conversão” de uma em outra. “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco”.

Ao refutar essa ideia de associação de tias e professoras não estamos reduzindo uma em detrimento da outra, nosso intuito é chamar a atenção para a responsabilidade profissional que o ser professor/a exige diariamente. Responsabilidade que rompe com a dimensão do cuidado, da doação, mas que cobra do profissional da educação um investimento em sua formação que deve ser tomada permanentemente.

Ao imbuir na docência esse caráter apenas afetivo, estamos esvaziando a prática docente de seu caráter profissional, que deve lutar por melhores condições de trabalho e pelo reconhecimento de sua ação como uma prática que apenas pode ser desempenhada por quem passou por um processo formativo. Igualar professoras a tias é “[...] quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve”, (Freire, 1997, p. 9).

Tomamos essa discussão inicial como âncora para a escrita deste artigo, visando lançar o nosso olhar sobre a formação docente e as nuances que a atravessam, chamando a atenção do/a leitor/a, desde já, sobre a seguinte premissa: professores/as são profissionais e que para exercerem e desempenharem bem sua função precisam passar por um processo formativo que não se esgota na conclusão de um curso de licenciatura, mas que segue-se por toda a vida através da formação continuada.

Na esteira dessas reflexões, e visando tencionar algumas dimensões sobre essa formação, tomamos a vivência de estágio de uma estudante do curso de Licenciatura em Matemática, ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba - (UEPB), como espaço de investigação. Entendendo a docência para além do dom ou vocação, mas “[...] tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação [...], e o estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas”, (Pimenta e Lima, 2012, p. 47).

Desse modo, o estágio se configura como um espaço de aproximação do graduando com seu futuro campo de atuação. Não compreendido apenas como o lugar onde a prática se efetiva (Santos; Silva, 2023), mas como campo teórico-prático, “[...] que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade”, (Pimenta e Lima, 2012, p. 45).

METODOLOGIA

O presente estudo de caráter qualitativo trata-se de um relato de experiência, entendido por Mussi, Flores e Almeida (2021), como a possibilidade de expressar as vivências e contribuir na produção do conhecimento, registrando e rememorando os passos do/a pesquisador/a, oportunizando assim um momento de reflexão sobre o percurso depreendido.

Desse modo, tomamos como objeto de análise a vivência de estágio de uma das autoras deste texto. Para obtenção dos dados recorremos ao diário de campo utilizado por ela durante as etapas do Estágio Supervisionado I. Os diários de campo, são importantes instrumentos de pesquisa que nos permitem registrar, historicizar e a partir disto analisar as vivências diárias, debruçando-se sobre o que foi vivido, (Nascimento; Lemos, 2020).

O estágio foi realizado em uma escola estadual da cidade de Campina Grande, PB, desenvolvido em duas turmas do 6º ano e uma do 7º, no período da manhã. Foram desempenhadas etapas de observação e também de regência, com a perspectiva de oportunizar a aluna estagiária uma aproximação com seu futuro campo de atuação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na caminhada desenvolvida em busca da formação docente, o/a estudante passa por diversos processos formativos que devem lhe proporcionar ferramentas, que possam ser acessadas por eles/as nos momentos de planejar sua aula, repensar as ações desenvolvidas no cotidiano da escola e refletir sobre o/a docente que ele/a está se constituindo.

Conforme Alarcão (2003, p. 32) as competências que um/a professor/a precisa desenvolver giram em torno de “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais” de seus/suas estudantes. Tais competências, no entanto, não estão acessíveis em prateleiras, ou se traduz na aplicação de técnicas e/ou métodos padronizados que funcionem com todos/as. Dito de outro modo, é na prática, no dia a dia, na sala de aula que nos tornamos professores/as.

É na esteira da complexidade da formação docente, que ressaltamos o estágio supervisionado como um momento importante de aproximação do/a indivíduo/a com seu futuro espaço de atuação, principalmente para aqueles/as que ainda não têm contato profissional com a escola. Sendo este uma atividade teórico-prática, dimensões que não podem ser separadas no exercício docente (Pimenta; Lima, 2012).

O estágio supervisionado é uma oportunidade de desenvolver ações educativas, refletir sobre a prática docente, além de ser um momento de troca de saberes e experiências com quem já está em exercício a um certo tempo, e que através de sua ação pode evidenciar as muitas formas de se exercer a docência. Iniciando pela observação, que possibilita ao/a graduando/a entender, de forma mais próxima, a organização, estrutura e os desafios que perpassam o cotidiano escolar. Como podemos observar no registro a seguir: *“A unidade escolar é propícia e adequada para o acolhimento do público, acolhedora e movida de ações e eventos educacionais e sociais constantemente impulsionando os alunos a serem estudantes e pessoas melhores, tratando de temas transversais que promovem a aprendizagem”*⁶.

Esse envolvimento que o estágio supervisionado oportuniza na formação inicial dos/as professores/as, permite que o/a futuro/a docente reveja a sua atuação e pense sobre o seu fazer, (Teixeira; Cyrino, 2013). É nas nuances que dão vida a dinâmica do estágio que o estagiário terá as primeiras impressões sobre a dimensão profissional da sua profissão. Que demanda ação-reflexão-ação, a práxis educativa, fundamentada em um campo teórico que não se aparta da vivência prática, mas que em simbiose instrumentaliza e possibilita a efetivação do exercício docente.

Nos registros feitos em seu diário de campo, a estagiária vai narrando impressões que dizem sobre um encontro com algo que, em um primeiro momento, foi acessado na universidade e que agora se mostram de forma mais “palpável”. Em suas palavras: *“Desde o momento que realizamos a entrevista com os supervisores, ficou evidente a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua utilização para todos os membros, principalmente os professores que procuram seguir o mais fielmente [...]”*.

É possível inferirmos como o estágio supervisionado funciona como um “[...] elo de aproximação do profissional em formação com a realidade escolar”, (Oliveira, 2008, p. 56), lançado luz sobre o universo por vezes, ainda, inexplorado. Ainda refletindo sobre o seu momento de observação, a estagiária registra: *“dediquei-me com vigor a*

⁶ Faremos uso do itálico sempre que trouxermos para o texto excertos do diário de campo, utilizado pela estagiária e aqui tomado como instrumento de análise.

observação dos alunos e da didática do professor, como ministra sua aula, lida com os discentes nas diferentes situações apresentadas, apresentação do conteúdo, a reação dos alunos durante a aula e todos os pormenores possíveis, visando aprender o máximo possível”.

Note-se, que, durante o momento de observação, ela não se coloca apenas como alguém que observa para “copiar”, mas ela faz uso desse momento como campo de pesquisa, de formação e de reflexão sobre a prática docente. Como um momento de confronto com os saberes que possui e a realidade que se apresenta. Em sua fala, ela registra esse momento de aproximação e confronto, “[...] *me identifiquei em muitos aspectos com a forma que o professor ministrava sua aula, de modo contínuo, retomada de conteúdos, visto, correção de exercícios, levantamento de conhecimento prévio dos alunos sobre o tema matemático do dia, de modo atrativo, facilitando o aprendizado com exemplos do cotidiano e aplicação de exercícios e abordagem de conteúdo utilizando o livro didático, estimulando, ainda, a participação dos alunos com perguntas, servindo-se de tais problemas matemáticos para incentivar o raciocínio lógico e interpretação das questões”.*

A percepção da estagiária, a partir do seu momento de observação, vai ao encontro do que Pimenta e Lima (2012, p. 111) defendem, que “ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens”. No momento que ela observa como o professor ministra a aula, ela não toma esse momento como uma técnica a ser copiada, mas como algo que pode ser refletido e problematizado, e isso só é possível porque existe um campo teórico que fomenta esse pensar, tornando a vivência do estágio um momento não de aplicação da prática, e sim como um campo de pesquisa na qual teoria e prática estão constantemente imbricadas.

É ainda um momento de mudanças de papéis, no momento do estágio o formando não é mais um aluno do ensino fundamental e/ou médio, mas um profissional em formação, esse contato com o estágio supervisionado. “[...] diferente do tivemos enquanto aluno da educação básica, nos coloca no lugar do professor, e isso possibilita experiências de natureza diversa e reflexões que são exclusivas da profissão docente”, (Suzart; Silva, 2020, p. 131).

A esse respeito, em seu diário de campo fica registrado algumas dessas impressões, “[...] *em todo caso foi muito benéfico, entender o lado deles [referindo-se aos/às estudantes] e saber suas opiniões para construir um pouco da minha identidade*

profissional e qual tipo de professor pretendo ser. Não diferente, o convívio com os professores foi fundamental, aprendi muito com nossas conversas e conselhos que levarei comigo”. A vivência do estágio oportuniza essa aproximação entre formando e seu espaço de atuação, e nesse contexto espera-se que ele/a desenvolva outra visão sobre a escola, sobre a sala de aula, no sentido de tomá-la como um espaço que a partir de sua intervenção/mediação, pode contribuir na formação de crianças e adolescentes, demandando uma ação intencional, refletida, fundamenta e direcionada.

Na esteira dessas reflexões, Oliveira (2008, p. 57) entende que uma vez desenvolvido com esse propósito, o estágio supervisionado “[...] poderá proporcionar aos professores em formação momentos de questionamentos e talvez (re)elaboração das próprias concepções do ensino de Matemática”. Esse processo de reflexão, não acontece isoladamente, ou é fruto apenas das discussões realizadas na disciplina de estágio, ele apenas ocorre eficazmente, quando engloba todas as disciplinas vistas no decurso da graduação.

É nessa articulação entre teoria e prática que o estágio se traduz em uma ação eminentemente teórico-prática, promovendo vínculos entre o fazer e o pensar, e evidenciando a dimensão intelectual que a profissão docente carrega. “São essas experiências que contribuem para conhecer a profissão e, acima de tudo, para construir a sua identidade docente”. (Suzart; Silva, 2020, p. 131).

“Durante a observação das aulas do professor, presenciei cenas e diálogos entre aluno-professor ou aluno-aluno que me fizeram refletir muito sobre a perspectiva educacional e querendo ou não, possíveis situações que podem também acontecer comigo, enquanto docente. Ensinar em turmas diferentes, frisou que do aluno mais falador ao mais quieto, as características e personalidade de cada turma acaba afetando a didática de como o professor trabalha e precisei mudar minha estratégia respeitando tais aspectos”.

Através desse registro, podemos perceber uma das grandes contribuições da vivência do estágio durante a formação dos/as futuros/as professores/as, nessa ação de observar, refletir e pensar sobre como atuar nesse espaço, fomenta no formando o início de sua construção profissional e da sua identidade docente. São as escolhas pedagógicas, a mudança no pensar, a compreensão de que não lidamos com um espaço homogêneo, mas que se faz na e através das diferenças, e enquanto docentes precisamos estar atentos. Cientes de que o nosso fazer não pode ser feito em uma ilha, de forma

isolada, mas é uma ação feita a muitas mãos, no sentido do trabalho coletivo que deve ser desempenhado nas instituições de ensino, (Imbernón, 2017).

“[...] o estágio foi uma oportunidade única de aprendizados e experiência para minha formação e vivência da sala de aula, testar nossas habilidades e conhecimentos, realmente está presente e observar de perto a dinâmica da escola, prática dos professores, como funciona a realidade na sala de aula e poder atuar formalmente em meu campo de formação. Campo esse, de fato, muito desafiador, de trabalho e estudo contínuo e exigente, enraizado pelos entraves educacionais no que tange a realização da vicissitude para uma educação de qualidade [...]”.

A singularidade da tarefa docente é percebida pela estudante, como podemos observar em seu registro acima. É importante que os/as formandos/as tenham essa percepção desde cedo. Para Imbernón (2017, p. 48), ensinar é uma tarefa difícil e complexa que não pode ser desenvolvida de qualquer modo ou com qualquer formação, “como se puede comprobar en la literatura pedagógica y en los discursos, la formación inicial del magisterio ha sido un tema controvertido y paradójico desde sus inicios”.

E nesse sentido, as experiências advindas do estágio promovem aos/às estagiárias não apenas um momento de aplicar métodos, ou conhecimentos, mas a oportunidade de produzir conhecimento, desenhar outras rotas, construir novos saberes sobre a docência. Esse percurso só é possível se essas experiências, oriundas do estágio, forem problematizadas a partir de um campo teórico. “Deste modo, não é suficiente que o estagiário vá à escola-campo. É necessário, portanto, que após a realização das atividades de observação, participação e/ou regência haja um espaço específico para análise crítica [...]”, (Oliveira, 2008, p. 59).

Esse momento de reflexão ocorre na escrita dos relatórios de estágio, diários de campo, relatos de experiência, entre outros. É um momento importante de escrever e pensar sobre o que foi vivenciado no decurso do estágio e (re)pensar sobre as escolhas realizadas, o que deu certo, o que precisou ser revisto. É uma retomada da prática da teoria, no processo de ação-reflexão-ação que não se esgota em si mesmo, mas que segue-se durante toda a vida docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos registros mais interessantes, em nossa opinião, feito pela estagiária em seu diário de campo, ficou resumido em apenas uma frase, “[...] já quero fazer isso todo

dia”. Em tempos de desvalorização profissional e condições de trabalho, muitas vezes inadequadas, é difícil que um/a jovem tenha a docência como primeira escolha profissional. Ver que uma formanda se mantém firme nessa escolha, após vivenciar a sala de aula, mostra que avançamos em alguns quesitos, sobretudo na ação depreendida pelo professor orientador do estágio e do professor titular da escola, que foram por diversas vezes elogiados nos escritos da formanda.

Acreditamos que o estágio pode (e é) essa ponte que não apenas abre espaço de aproximação, entre o/a futuro/a docente com seu campo profissional, mas que também aproxima universidade e escola, como espaços que devem caminhar lado a lado na formação de profissionais que atuarão no âmbito do magistério.

O caminho realizado pela estudante evidencia a importância de tomarmos o estágio como um campo de pesquisa e formação teórico-prático. Infelizmente na maioria dos cursos de licenciatura sua oferta se dá nos últimos semestres da graduação, passando a errônea visão de que nele se aplicam as teorias que o precederam. Quando essa relação entre teoria e prática deveria ser oportunizada desde o início do curso.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. **Ser docente en una sociedad compleja**: la difícil tarea de enseñar. Barcelona: Graó, 2017.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**. v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em 17 fev. 2024.

NASCIMENTO, M. L.; LEMOS, F. C. S. A pesquisa-intervenção em Psicologia: os usos dos diários de campo. **Barbarói**. n. 57, p. 239-253, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/14675>. Acesso em 17 fev. 2024.

OLIVEIRA, I. M. **Formação de professores de matemática**: um olhar sobre o estágio curricular supervisionado. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, A. B.; SILVA, A. J. N. Estágio Supervisionado de uma Licenciatura em Matemática em uma escola da Bahia, Brasil: da observação ao constituir-se professor. **Journal of Education Science and Health**. v. 3, n. 2, p. 01-15, 2023. Disponível em: <https://bio10publicacao.com.br/jesh/article/view/208>. Acesso em 12 fev. 2024.

SUZART, L. A.; SILVA, A. J. N. O estágio supervisionado e o constituir-se professor de matemática: “ser ou não ser professor?”. **Educação Básica Revista**. v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/abr/article/view/4>. Acesso em: 18 fev. 2024.

TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M. C. C. T. O estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Matemática: um panorama de pesquisas brasileiras. **Educação Matemática Pesquisa**. v. 15, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/13048>. Acesso em: 17 fev. 2024.